

Magdalena Kuleta-Hulboj

Uniwersytet Warszawski

O potrzebie utopijnej, radykalnie etycznej edukacji globalnej*

The need for transformative global education

ABSTRACT: This paper explores sociocultural context that shapes global education today. In the first part, I investigate some of the most important issues like cosmopolitan turn in social sciences, mass migrations, radicalisation of attitudes, increase in xenophobia and securitisation discourse; particularism/universalism tension; new phenomena affecting education in the world – culture of accountability and measurement as well as striving for evidence-based education. I outline also their implications and consequences for global education including the risk that global education will focus only on a competence dimension of education, the risk of homogenisation of global education and that it will become a new tool of colonisation. In the second part of the article, drawing on the works of Vanessa Andreotti, Gert Biesta and Sharon Todd, I outline some recommendations for global education that will help it to face these challenges. I suggest transformative, radically ethical global education rooted in equality, solidarity and social justice.

KEYWORDS: Global education, global citizenship education, cosmopolitan turn, culture of accountability, measurement, evidence-based education, transformative education.

STRESZCZENIE: W pierwszej części artykułu autorka zarysowuje kontekst, w którym „dzieje się” obecnie edukacja globalna wraz z wyzwaniami i zagrożeniami, jakie się z nim wiążą. Skupia się na najważniejszych zjawiskach, procesach i dyskursach współtworzących ramy odniesienia dla edukacji globalnej we współczesnym świecie. Wśród nich są: tzw. zwrot kosmopolityczny w naukach społecznych; masowe migracje, radykalizacja

* Artykuł jest poszerzoną i pogłębioną wersją referatu wygłoszonego podczas III Ogólnopolskiego Sympozjum z Edukacji Globalnej „Różnorodność kulturowa i równość społeczna – perspektywa edukacji globalnej”, które odbyło się 8.06.2017 r. w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

nastrojów i wzrost postaw ksenofobicznych oraz dyskurs sekurytyzacji; napięcie między uniwersalizmem a różnicą zyskujące współcześnie nową odsłonę a także zjawiska coraz silniej kształtujące edukację na świecie – kultura rozliczalności i pomiaru oraz dążenie do praktyki opartej na dowodach. Wskazuje także na ich wybrane konsekwencje dla edukacji globalnej, takie jak: ryzyko ukompetycjnienia dyskursu edukacji globalnej, jej homogenizacji oraz uczynienia z edukacji globalnej nowego narzędzia kolonizacji. W drugiej części tekstu, odwołując się m.in. do prac Vanessy Andreotti, Gerta Biesty i Sharon Todd, autorka nakreśla pewne propozycje dla edukacji globalnej, pozwalające stawiać jej czoła tym wyzwaniom. Postuluje transformatywną, radykalnie etyczną edukację globalną zakorzenioną w wartościach równości, solidarności i sprawiedliwości społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Edukacja globalna, zwrot kosmopolityczny, kultura rozliczalności, pomiar, edukacja oparta na dowodach, edukacja trans formatywna.

Konteksty edukacji globalnej i związane z nimi wyzwania

Dość powszechnie przyjmuje się, że edukacja globalna narodziła się po drugiej wojnie światowej jako reakcja na tragiczne doświadczenia wojenne, procesy dekolonizacji i przebudowę porządku światowego (Bourn 2014). Jej rodowód można wywodzić z dwóch źródeł. Pierwszym była edukacja na rzecz międzynarodowego zrozumienia (w Wielkiej Brytanii były to tzw. studia o świecie – *world studies*), propagująca podejście zorientowane na świat, idee społeczeństwa i obywatelstwa światowego oraz ogólnoludzkie wartości kulturowe. Drugie źródło to edukacja rozwojowa, związana z działalnością różnych organizacji zajmujących się pomocą rozwojową na rzecz krajów nazywanych ówczesznie krajami Trzeciego Świata (Bourn 2014; Hicks 2003). Motywowana współczuciem, dobroczynnością i humanitaryzmem, początkowo ograniczała się do promowania rozmaitych działań podejmowanych na rzecz rozwoju dawnych kolonii (np. demokratyzacji, redukcji ubóstwa, upowszechnienia edukacji) i przekonywania opinii publicznej w krajach udzielających pomocy rozwojowej o jej sensowności (Bourn 2014; Jasikowska 2015). Z czasem, wraz z inspiracjami płynącymi z teorii krytycznych i emancypacyjnych, punkt ciężkości w edukacji rozwojowej przeniósł się na uczenie o współzależnościach między globalną Północą a Południem, kształtowanie rozumienia sił rządzących światem oraz rozwijanie postaw aktywistycznych i umiejętności działania na rzecz globalnej sprawiedliwości. Przemianom tym towarzyszyła coraz powszechniejsza tendencja do używania terminu „edukacja globalna”, jako kategorii obejmującej różne nurty edukacyjne skoncentrowane na problemach globalnych (np. edukację rozwojową, międzykulturową, dla pokoju, dla zrównoważonego rozwoju, o prawach człowieka) (Bourn 2014; Hicks 2003).

Znaczący rozwój edukacji globalnej nastąpił wraz z tzw. zwrotem kosmopolitycznym w naukach społecznych (Beck, Grande 2010; Swanson, Pashby 2016). Składają się nań dążenia do przewyciężenia partykularnych na-

rodowych uprzedzeń, szeroko podzielane przekonanie, że ludzkość wkroczyła w erę globalnej współzależności oraz coraz większe zainteresowanie koncepcjami i teoriami kosmopolityzmu, kosmopolitycznej demokracji oraz globalnej sprawiedliwości (Strand 2010). Przejawem zwrotu kosmopolitycznego jest niebywałe upowszechnienie kategorii globalnego obywatelstwa (Goren, Yemini 2017), a także coraz większa popularność edukacji globalnej i jej legitymizująca obecność w dokumentach i strategiach wielu międzynarodowych instytucji (np. ONZ i Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, OECD i badania PISA 2018). Kształtowanie globalnych obywateli i globalna edukacja obywatelska wpisywane są w misje i statuty uczelni wyższych na całym świecie jako jeden z wymiarów ich umiędzynarodowienia. Globalny wymiar edukacji włączony został do podstaw programowych lub narodowych strategii edukacyjnych wielu krajów europejskich (m.in. w Polsce, Austrii, Czechach, Portugalii, Finlandii, Wielkiej Brytanii) (Hartmeyer, Wegimont 2016; Bourn 2014).

Ma to swoje konsekwencje dla teorii i praktyki edukacji globalnej. Różni aktorzy społeczni (m.in. uniwersytety, szkoły, organizacje pozarządowe, ministerstwa a także korporacje międzynarodowe) podejmują coraz więcej różnorodnych przedsięwzięć z zakresu edukacji globalnej, ale często są to działania bardzo powierzchowne, ograniczone do działalności charytatywnej i pozbawione wymiaru edukacyjnego. Zbyt rzadko sięgają do problemów strukturalnych, rasizmu, nierówności; czasem wręcz rodzą nowe problemy (np. wolonturyzm¹).

Jednym z ważnych zjawisk leżących u podłoża zwrotu kosmopolitycznego są z pewnością migracje międzynarodowe, zarówno przymusowe (uchodźstwo), jak i ekonomiczne, edukacyjne czy polityczne. Migracje nie są oczywiście zjawiskiem ani nowym ani wyjątkowym – były, są i najprawdopodobniej będą częścią naszego świata. Historia ludzkości to w istocie historia migracji.

¹ Wolonturyzm (*voluntourism*) to połączenie międzynarodowego wolontariatu i turystyki, czyli podejmowanie dobrowolnej działalności na rzecz społeczności lokalnych podczas zorganizowanego w tym celu wyjazdu o charakterze turystycznym (Wearing 2001). Mogą to być działania pomocowe, praca w lokalnym sierocińcu, na rzecz ochrony przyrody lub zabytków albo uczenie dzieci języka angielskiego. Są to z reguły wyjazdy krótkoterminowe, trwające najwyżej kilka tygodni, w których uczestniczą młodzi ludzie, a celem jest doświadczenie przygody, podróżowanie i zrobienie „czegoś dobrego”, czyli nadanie wakacyjnej podróży wymiaru altruistycznego. Wolonturyzm charakteryzowany jest jako bardziej etyczna alternatywa dla turystyki masowej. Coraz liczniejsze są jednak także prace wskazujące na problematyczność tego rodzaju przedsięwzięć, m.in. podtrzymywanie i wzmacnianie neokolonialnej narracji, paternalistyczny i stygmatyzujący stosunek do krajów globalnego Południa, przedstawianych jako bezradne i potrzebujące pomocy z Zachodu; przedkładanie interesów organizacji wysyłających nad potrzeby lokalne; a także nieskuteczność projektów realizowanych przez wolontariuszy (Jefferess 2012; Palacios 2010).

Jednakże w pierwszych dekadach XXI w. migracje międzynarodowe nasiliły się znacząco (choć dla pełnego obrazu trzeba podkreślić, że nadal zdecydowana większość ludzkości mieszka w kraju swego urodzenia): według szacunków Międzynarodowej Organizacji do Spraw Migracji szacowana liczba migrantów międzynarodowych wzrosła ze 172 mln w 2000 r. do 243 mln w 2015 r. (International Organization for Migration 2017).

Współcześnie migracje międzynarodowe i związane z nimi dyskursy² stanowią ważny kontekst dla kolejnych procesów i zjawisk. Stały się gorącym tematem politycznym, społecznym i medialnym, zarówno w tradycyjnych jak i nowych mediach. Są problemem dzielącym opinię publiczną i wywołującym konflikty, czemu sprzyjają kolejne akty terrorystyczne organizowane lub inspirowane przez ISIS. Choć w ostatnich latach migranci i uchodźcy byli niemal codziennie obecni w polskich mediach, nie przyczyniło się to niestety do pogłębienia czy poszerzenia wiedzy o zjawisku migracji i uchodźstwa, o ich charakterystyce, przyczynach czy skutkach. Przeciwnie, w mediach masowych dominowała obfitująca w stereotypy i uprzedzenia narracja o Huntingtonowskim zderzeniu cywilizacji, o wojnie kulturowej między chrześcijańską Europą a światem islamu. Dyskurs empatii, moralnego obowiązku troski o Innego wybrzmiewał słabiej (Bertram, Jędrzejek 2015)³. Towarzyszył temu negatywny obraz muzułmanów w polskiej prasie (Bertram i in. 2017).

Jednocześnie w ostatnich latach w wielu krajach zaobserwować można wzrost populizmu i postaw ksenofobicznych, radykalizację nastrojów społecznych, zwłaszcza wśród młodych ludzi, oraz wzrost niechęci do imigrantów po 2015 roku (CBOS 2015; 2017). W krajowych politykach edukacyjnych następuje stopniowe ograniczanie roli czy nawet odwrót od edukacji globalnej. W Polsce Ministerstwo Spraw Zagranicznych zawiesiło w 2017 roku coroczny konkurs „Edukacja globalna”, a nowe podstawy programowe dla różnych etapów kształcenia promują wąsko pojmowany patriotyzm (Dzierzgoska, Laskowski 2017; Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego 2017; Rada Języka Polskiego 2017). W Anglii dotychczas obecny w rządowym programie nauczania tzw. wymiar globalny (*global dimension*) zastąpio-

² Dyskurs rozumiany jest tutaj jako język-w-użyciu. Jest konstruktem społeczno-kulturowym, nośnikiem określonych wizji świata, norm i wartości. Jednocześnie sam konstytuuje świat społeczny (Wodak, Fairclough 1997).

³ Oba dyskursy były konstruowane w sposób dychotomiczny i stereotypizujący, polaryzując opinię publiczną i nie pozostawiając wiele przestrzeni dla rzetelnej debaty pozwalającej odpowiedzieć na liczne pytania i wątpliwości pojawiające się w społeczeństwie. Dyskurs troski o Innego zbyt łatwo je ignorował bądź odrzucał jako ksenofobiczne czy islamofobiczne, co zamykało dyskusję.

ny został promowaniem podstawowych brytyjskich wartości (*fundamental British values*) (Department for Education 2014; Ofsted 2017), natomiast politykę spójności społecznej zastąpiła polityka przeciwdziałania ekstremizmowi i radykalizacji (*Prevent Violent Extremism agenda, PVE*) (Thomas 2014).

Powiązany ze wzrostem ksenofobii jest narastający dyskurs sekurytyzacji (bezpieczeństwa), który podsyca obawy przed terroryzmem i promuje izolacjonizm, zamykanie się jako sposób na zapewnienie bezpieczeństwa. W dyskursie tym najważniejszym zagrożeniem, przed którym należy się bronić, stają się utożsamiani z terrorystami uchodźcy i imigranci. W Wielkiej Brytanii wspomniana agenda przeciwdziałania ekstremizmowi, implementowana w edukacji, konstruuje obraz niektórych społeczności – brytyjskich muzułmanów – jako ekstremistycznych, stanowiących zagrożenie dla bezpieczeństwa narodowego (O'Donnell 2015; Sian 2014). W Polsce w dyskursie publicznym tak często stawiano znak równości między uchodźcami, imigrantami, muzułmanami i terrorystami, że dziś niezwykle trudno jest ten znaczeniowy supeł rozplątać (Bertram i in. 2017). Z jednej strony mamy zatem do czynienia ze zwrotem kosmopolitycznym w akademii i gremiach międzynarodowych, z drugiej – z czymś w rodzaju neokonserwatywnego i antymuzułmańskiego *backlashu*.

W obliczu migracji i związanej z nią narastającej różnorodności kulturowej także w Polsce coraz większe znaczenie mają dylematy związane z promowaniem uniwersalnie pojmowanych zasad i wartości a poszanowaniem odmienności i różnicy. Dziś wiemy już, że ignorowanie różnicy (np. koloru skóry, wyznawanej religii, płci) nie oznacza równości, tylko najczęściej hegemonię i opresję jednej ze stron (np. zakaz zakrywania twarzy w miejscach publicznych we Francji). Porzucenie uniwersaliów (np. praw kobiet) na rzecz kulturowych partykularyzmów może zaś prowadzić do cierpienia i zbrodni (takich jak przymusowe obrzezanie kobiet czy honorowe zabójstwa) (Todd 2009).

Wszystkie wspomniane zjawiska i trendy społeczno-polityczno-kulturowe stanowią nie tylko ogromne wyzwanie, ale i istotne zadanie dla edukacji globalnej. Na to nakładają się ważne przemiany w sferze edukacji, związane z dominacją ideologii neoliberalnej w świecie zachodnim. Edukacja globalna, podobnie jak każda inna, musi mierzyć się z coraz silniejszą kulturą rozliczalności (*culture of accountability*) i pomiaru (Biesta 2009; Potulicka 2014), czyli naciskiem na testowanie, mierzenie osiągnięć edukacyjnych oraz rozliczanie szkół, nauczycieli i innych uczestników procesu edukacyjnego z rezultatów ich pracy. Manifestacją tego podejścia są między innymi zakrojone na szeroką skalę Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS), Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania (TIMSS), oba organizowane przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement

i TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, czy Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) realizowany pod egidą OECD.

Kolejnym zjawiskiem kształtującym kontekst, w jakim jest rozwijana i realizowana edukacja globalna, jest rosnący nacisk na praktykę edukacyjną opartą na dowodach (*evidence-based practice*), czyli na takie strategie, metody i techniki nauczania/uczenia się, których skuteczność jest potwierdzona badaniami naukowymi. Z reguły chodzi tu o badania quasi-eksperymentalne, realizowane na dużą skalę, sprawdzające korelacje między określonymi działaniami a ich rezultatami (Scheunpflug 2017).

Dążenie do pomiaru osiągnięć, rozliczalności i praktyki opartej na dowodach ma oczywiście swoje dobre strony. Umożliwiają one sprawdzenie, czy działania edukacyjne przyczyniają się do jakiegokolwiek zmiany i motywują do modyfikacji pozwalających działać (uczyć) skuteczniej. Rozliczalność wiąże się z odpowiedzialnością i może prowadzić do poprawy jakości działań edukacyjnych. Idea kompetencji zaś – jak zauważa jej krytyk Gert Biesta (2015) – to krok w pożądaną stronę, od określania tego, co uczniowie/uczennice powinni wiedzieć, ku temu, co powinni umieć i jacy powinni być. Holistycznie ujmuje rezultaty procesu nauczania/uczenia się, integrując wiedzę, umiejętności, postawy i wartości.

Dyskursy rozliczalności, pomiaru, kompetencji i praktyki opartej na dowodach są jednak także problematyczne. Gdy stają się narracją dominującą, ich problematyczność jest pomijana, niedostrzegana lub lekceważona, a możliwe zagrożenia znikają z pola widzenia.

Na czym ta problematyczność polega i z czym się wiąże? Krytyka dotyczy, po pierwsze, samej idei kompetencji, która kieruje edukację w stronę osiągnięć i ich mierzenia, standaryzacji (programów, metod, całego procesu nauczania/uczenia się) oraz kontroli. Edukacja zorientowana na kompetencje odzwierciedla dominujący neoliberalny dyskurs promujący przedsiębiorczość, konkurencyjność, mobilność ludzi i kapitału, który cele edukacji zawęża do zatrudnialności i rozwijania kapitału ludzkiego (Mayo 2009). Towarzyszy temu nadmierne zaufanie do ilościowych wskaźników, które dają jedynie wycinkowy obraz rezultatów edukacyjnych. Cała – złożona, skomplikowana, wielowymiarowa – natura edukacji zawężana jest do tego, co jest mierzone. Pojawia się w tym kontekście ważne pytanie (Biesta 2009) – czy mierzymy to, co warte mierzenia, czy też to, co łatwo daje się zmierzyć? Czy w rezultacie nadajemy wagę nie temu, co naprawdę ważne, tylko temu, co mierzymy? Innymi słowy, czy wskaźniki – środki do celu – nie stają się synonimami jakości, czyli celem samym w sobie?

Ponadto, ponieważ stosunkowo łatwo jest przekształcić rozwijane kompetencje w listę celów do mechanicznego „odhaczenia”, kompetencyjna wizja edukacji osłabia sprawstwo i podmiotowość nauczycieli i nauczycielek.

Poza tym, jak zauważa Biesta (2009; 2012; 2015), idea kompetencji skierowana jest ku przeszłości, ku znanym sytuacjom, dla których możemy określić przydatne kompetencje – a przecież edukacja w XXI wieku winna przygotowywać do nieznannej i niepewnej przyszłości. W niej jedyną być może kompetencją, której przydatność jest pewna, będzie umiejętność radzenia sobie z niepewnością.

Po drugie, krytyka dotyczy dyskursu edukacji opartej na dowodach. Pojawia się tu znany problem filozoficzny związany z tym, że określenie pożądanego kierunku czy celów dla edukacji zawsze wiąże się z odwoływaniem do wartości – ma charakter normatywny. W tym edukacja oparta na dowodach wiele nie pomoże. Odwołując się do praktyki opartej na dowodach nie jesteśmy bowiem w stanie odpowiedzieć na pytanie o zasadnicze cele edukacji, wykraczające poza wartości instrumentalne (jak skuteczność czy sprawność) (Biesta 2009; Scheunpflug 2017).

Rozliczalność, pomiar, dowody i PISA – konsekwencje dla edukacji globalnej

Manifestacją dyskursów rozliczalności, pomiaru, kompetencji i praktyki opartej na dowodach są między innymi badania PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (<http://www.oecd.org/pisa>). Są to największe na świecie międzynarodowe badania umiejętności uczniów. Uczestniczą w nich wszystkie kraje należące do OECD oraz kilkadziesiąt krajów partnerskich. Mierzone są umiejętności matematyczne, czytania i interpretacji oraz rozumowania w naukach przyrodniczych.

Należy podkreślić, że badania PISA nie są projektem *stricte* edukacyjnym, tylko społecznym, politycznym, ideologicznym – w tym sensie, że mają określone (choć niedostrzegane bądź uważane za transparentne) założenia i cele. Są one związane przede wszystkim ze światową gospodarką wolnorynkową i rywalizacją gospodarczą. Edukacja postrzegana jest przede wszystkim z perspektywy ekonomicznej – jako przygotowanie do efektywnego zatrudnienia i skutecznego konkurowania na rynku pracy. Badaniom PISA w krajach uczestniczących w projekcie towarzyszy też zdroworozsądkowe założenie, że dobre wyniki w mierzonych obszarach są predyktorami przyszłego sukcesu kraju (Sjøberg 2015). Owocuje to dążeniem do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów w kolejnych edycjach badań i reformowaniem systemów edukacyj-

nych krajów uczestniczących w testach PISA w taki sposób, by w jak najlepszym stopniu rozwijały mierzone w nich kompetencje. Rezultatem jest stopniowe ujednolicanie systemów edukacyjnych – odmiennych przecież, o różnych tradycjach i ścieżkach rozwoju (Bieber, Martens 2011; Niemann i in. 2017; Śliwerski 2013). Dzieje się to kosztem kompetencji, umiejętności i treści niebędących przedmiotem pomiaru w badaniach PISA.

W 2018 roku do badań włączony zostanie nowy komponent – kompetencja globalna. Mierzone będą uczniowskie umiejętności analizowania kwestii o znaczeniu lokalnym, globalnym i międzykulturowym, przyjmowania wielu punktów widzenia, prowadzenia udanych interakcji z innymi oraz podejmowania odpowiedzialnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju i dobrostanu (Miladinovic 2017). Będzie to pierwsze tak szeroko zakrojone przedsięwzięcie badawcze analizujące kompetencje globalne uczniów. Ponieważ badania PISA odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu krajowych polityk edukacyjnych – niektórzy krytycy piszą wręcz o tym, że stanowią „miękką siłę” (*soft power*) OECD i są dążeniem do globalnej kontroli nad systemami edukacyjnymi (Niemann i in. 2017; Sellar, Lingard 2014; Sjøberg 2015; Śliwerski 2013; zob. też Pons 2017) – włączenie do nich kompetencji globalnej może mieć istotne konsekwencje dla edukacji globalnej w krajach uczestniczących w badaniach.

Kompetencja globalna definiowana jest przez OECD jako: „zdolność do analizowania kwestii globalnych i międzykulturowych w sposób krytyczny i uwzględniający wielość perspektyw; zdolność do rozumienia, w jaki sposób różnice kształtują postrzeganie, osąd i koncepcje siebie i innych; zdolność do angażowania się w otwarte, kulturowo stosowne i owocne interakcje z osobami odmiennymi kulturowo, w poszanowaniu ludzkiej godności” (OECD 2016). Składają się na nią następujące wymiary:

- wiedza i rozumienie potrzebne jednostkom do stawiania czoła wyzwaniom i możliwościom kreowanym przez globalizację i kontakty międzykulturowe;
- umiejętności poznawcze i behawioralne, m.in. znajomość języków obcych, umiejętność komunikacji międzykulturowej, przyjmowania różnych punktów widzenia, adaptacji do nowych sytuacji, myślenia analitycznego i krytycznego;
- postawy i dyspozycje, takie jak: otwartość, poszanowanie odmienności kulturowych, globalny pogląd na świat, odpowiedzialność;
- oraz wartości: poszanowanie ludzkiej godności i różnorodności kulturowej (OECD 2016).

U podłoża włączenia kompetencji globalnej do badań PISA, jak zauważa Andreas Schleicher, dyrektor Departamentu Edukacji OECD, leży chęć „oce-

ny, czego uczniowie uczą się o złożoności globalizującego się i wielokulturowego świata, do jakiego stopnia są przygotowani do zajmowania się zmianami globalnymi i do konstruktywnej współpracy ponad różnicami kulturowymi w życiu codziennym” (Miladinovic 2017).

Na podkreślenie zasługuje uwzględnienie takich umiejętności i postaw, jak: przyjmowanie różnorodnych perspektyw w oglądzie świata, poszanowanie odmienności czy odpowiedzialność za własne działania w globalnej rzeczywistości. Całościowy ogląd definicji kompetencji globalnej w ujęciu OECD wskazuje jednak, że jednostka konstruowana jest w niej jako zindywidualizowany podmiot, wyposażony w odpowiednie zasoby umożliwiające doskonałą adaptację i skuteczne funkcjonowanie w globalizującym się świecie.

Trudno szukać w materiałach OECD odwołań do takich wartości, jak: sprawiedliwość, solidarność czy równość (wartości, które zdaniem wielu autorów są konstytutywne dla edukacji globalnej). Nie ma odniesień do zmiany społecznej; zamiast tego pojawia się na przykład wspieranie zatrudnialności (*support employability*) oraz pomoc w łatwiejszej adaptacji w odmiennych kontekstach kulturowych oraz w transferze wiedzy i umiejętności. Jest mowa o kulturowych uprzedzeniach, nie ma natomiast nic o strukturalnych podstawach dyskryminacji, rasizmu i konfliktów społecznych. Pomijane są, mimo przywołania np. idei Ubuntu, inne konceptualizacje kompetencji globalnej i różnorodne perspektywy globalnego Południa. Sposób mierzenia i to, co ma być mierzone, to epistemologia Zachodu, z faworyzowaniem racjonalnego rozumowania, akcentowaniem wymiaru kognitywnego i zdolności myślenia analitycznego.

Edukacja globalna sprowadzona jest w tym ujęciu do takich celów, jak:

- „rozwijanie świadomości międzykulturowej i pełnych szacunku interakcji międzyludzkich w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, by ograniczać uprzedzenia kulturowe i zapobiegać gwałtownym konfliktom,
- wspieranie zatrudnialności przez pomoc młodym ludziom w łatwiejszej adaptacji, wykorzystaniu i transferze ich umiejętności i wiedzy do nowych kontekstów kulturowych,
- kształtowanie nowych pokoleń, które będą dbały o kwestie globalne i będą angażowały się w rozwiązywanie społecznych, politycznych, ekonomicznych i środowiskowych wyzwań/problemów” (Miladinovic 2017).

W badaniach PISA zakłada się również, że pewne praktyki edukacyjne są porównywalne i, co więcej, powinny być porównywane. Jest to szczególnie wątpliwe w edukacji globalnej, która musi być dostosowana do lokalnych warunków i kontekstów, by być znacząca i adekwatna do potrzeb i możliwości

mieszkańców. Inne są i powinny być cele i treści edukacji globalnej w dawnych imperiach kolonialnych (np. Wielkiej Brytanii), inne – krajach półperiferyjnych jak Polska, jeszcze inne – w państwach zmagających się z dziedzictwem kolonializmu i zależności (Bourn 2014; Reynolds 2015). W przeciwnym razie stanie się ona kolejną opowieścią o hegemonii bogatej Północy nad „biednym i zależnym” Południem.

Włączenie kompetencji globalnej do badań PISA jest problematyczne także z innego powodu, którego ilustracją jest użycie przez A. Schleichera w cytowanym już wywiadzie określenia „edukacja do globalnej kompetencji” (*global competence education*) (Miladinovic 2017). Można nieco ironicznie zapytać, czy nie zastąpi ona edukacji globalnej? Jest to ryzyko ukompetencjonowania dyskursu edukacji globalnej, czyli koncentracji na jednym tylko, kompetencyjnym wymiarze edukacji, odnoszącym się do wyposażenia w wiedzę, umiejętności i dyspozycje pozwalające dobrze funkcjonować w świecie. Pomija się przy tym pozostałe wymiary, takie jak socjalizacja i upodmiotowienie (Biesta 2009; 2012). W dodatku, choć definicja kompetencji globalnej w ujęciu OECD jest szersza, pod uwagę brany będzie przede wszystkim element kognytywny: zrozumienie globalne i międzykulturowe (*global and intercultural understanding*). Mierzona będzie zdolność do odpowiedniego doboru, ważenia i użycia dowodów i argumentów, dokonywania syntezy i wyjaśnień; rozumienia wpływu czynników kulturowych na własne i cudze punkty widzenia, dostrzegania różnych perspektyw; analizy kontekstów i konwencji komunikacyjnych; rozważenia działań i ich konsekwencji dla znalezienia rozwiązań problemów lokalnych, regionalnych i globalnych (Miladinovic 2017). Pozostałe komponenty kompetencji globalnej, takie jak postawy i umiejętności „miękkie” (np. empatia, elastyczność), będą oceniane na podstawie deklaracji osób uczestniczących w badaniach. Wartości są całkowicie pominięte (OECD 2016).

W odniesieniu do socjalizacyjnego wymiaru edukacji obecność kompetencji globalnej w badaniach PISA docenia i legitymizuje zarówno ją, jak i całą edukację globalną. Stanowi wyraźny sygnał, że we współczesnym świecie kompetencje globalne są ważne i potrzebne. Wskazuje też na pewien ideał wychowawczy, w którym wymiar globalny jest uważany za istotny. Z tego powodu jest to cenna inicjatywa. Jednak bez zakorzenienia aksjologicznego w wartościach takich jak równość, sprawiedliwość czy solidarność społeczna może stać się narzędziem realizacji politycznych i gospodarczych celów OECD.

Jeszcze wyraźniej zagrożenie to widać z perspektywy wymiaru upodmiotowienia, który traktowany jest w dyskursie OECD zupełnie po macoszemu. Proces upodmiotowienia czyli stawania się dzięki edukacji bardziej autonomiczną i niezależną w myśleniu osobą, ma na celu konstruowanie nowych

form podmiotowości (Biesta 2009). W kontekście edukacji globalnej oznacza także polityczne i obywatelskie upodmiotowienie, czyli rozwijanie poczucia odpowiedzialności globalnej i etycznego zaangażowania w sprawy globalne, kształtowanie poczucia sprawstwa i chęci podejmowania działań na rzecz równego, sprawiedliwego i solidarnego świata, a także podejmowanie krytyki nierówności i niesprawiedliwych relacji władzy (Andreotti 2011; Bourn 2014; Pashby 2016). W koncepcji kompetencji globalnej OECD trudno jednak odnaleźć kategorię sprawstwa (*agency*) jednostki czy podmiotowości politycznej. Przy wskazywanym wcześniej braku wyraźnego fundamentu aksjologicznego sama idea kompetencji nie pomoże w wyborze kierunku działania czy w osądzie tego działania – jak zdecydować, które z konsekwencji związanych z rozwiązaniem globalnego czy lokalnego problemu są akceptowalne, a które nie? Konsekwencji dla nas, dla innych, dla kogo?

Badania PISA promują zatem określony kierunek i sposób rozumienia edukacji globalnej. Jest to technicyzyczno-neoliberalne podejście do edukacji globalnej (Andreotti 2011), kierowane imperatywem ekonomicznym, skoncentrowane na jednostce i jej zasobach pozwalających skutecznie konkurować na globalnym rynku – do czego tak ujmowana edukacja globalna ma przygotowywać. Pomijając złożone, strukturalne i systemowe uwarunkowania współczesnych nierówności w rozwoju świata, w gruncie rzeczy utrwała podział na uprzywilejowaną mniejszość i defaworyzowaną większość.

Propagowanie przez OECD w badaniach PISA określonego sposobu rozumienia edukacji globalnej wraz z założeniem porównywalności działań edukacyjnych i ich rezultatów niesie ze sobą ryzyko homogenizacji sposobów rozumienia, dyskursywnego konstruowania i praktykowania edukacji globalnej. Ma to szczególnie paradoksalny wydźwięk właśnie w odniesieniu do edukacji globalnej, podkreślającej pozytywne i edukacyjne znaczenie różnicy – wszak standaryzacja zabija różnicę. Tymczasem, co podkreślają liczni badacze edukacji globalnej (Abdi i in. 2015; Andreotti 2016; Reynolds 2015), potrzebna jest większa różnorodność podejść, metod i treści (zarówno w badaniach, jak i praktyce), by edukacja globalna nie stała się kolejnym narzędziem kolonizacji.

Jaka edukacja globalna, czyli o potrzebie odwagi i utopii

Annette Scheunpflug (2017) podczas wystąpienia na konferencji „Research, evidence and policy learning for global education” w Londynie w maju 2017 roku postulowała uwolnienie edukacji globalnej oraz badaczy i badaczek od dyskursu kompetencji, efektywności, edukacji opartej na dowodach. Znakomicie wskazują nam one środki i narzędzia, dzięki którym możemy osią-

gnąć takie lub inne cele, ale nie pozwalają odpowiedzieć na pytanie, dokąd ma prowadzić edukacja? Jaki jest i powinien być jej cel? To uwolnienie musi być rozważne, ostrożne, ale i odważne – powinniśmy dążyć do zdobycia jak największej wiedzy o procesie i formach uczenia się w edukacji globalnej, dbać o większą różnorodność podejść, toczyć więcej debat dotyczących jej założeń, celów czy fundamentów aksjologicznych.

Warto w sposób subwersywny wykorzystywać oficjalne strategie, wytyczne i programy, krytycznie czytając, analizując i dekonstruując ich ukryty przekaz, podobnie jak robi to np. Andrea Bullivant w Liverpool Hope University czy jak postuluje April Biccum z Australii (Biccum 2017).

Potrzebna jest wyraźna lepsza teoretyzacja edukacji globalnej, zarówno w odniesieniu do jej fundamentów filozoficznych, aksjologicznych i epistemologicznych, jak i ramy pedagogicznej, koncepcji transformatywnego uczenia się, a także metod i środków edukacji – bo one przecież także niosą określone przekazy i mogą pozostawać w sprzeczności z pożądanymi celami (Bamber i in. 2017; Biesta 2015).

Konieczne jest wyraźne zakorzenienie edukacji globalnej w wartościach takich jak sprawiedliwość społeczna, równość, zrównoważony rozwój, solidarność, zwłaszcza w obliczu ryzyka dominacji dyskursu kompetencji globalnych. A. Scheunpflug mówi o potrzebie utopii. Karolina Starego (2016) w odniesieniu do edukacji obywatelskiej i zdiagnozowanej pustki aksjologicznej teź postuluje konieczność „dostarczania uczennicom oraz uczniom uniwersum symbolicznego ufundowanego na radykalnie pojmowanych wartościach takich jak sprawiedliwość, równość oraz solidarność, które mogłyby stanowić podstawę dla potrzeb identyfikacyjnych młodych ludzi, a tym samym stać się konkurencją dla esencjalistycznej i opartej na wykluczeniu tożsamości politycznej” (Starego 2016, s. 70). Edukacja globalna mogłaby tu być niezwykle przydatna i inspirująca, jako że w większości swych ujęć jest ufundowana na takich wartościach, pod warunkiem wszakże, że nie będzie to ani edukacja globalna zakorzeniona w uprzedmiotawiającym i hegemonicznym paradygmacie dawcy-biorcy pomocy, ani egzotyzyzująca edukacja globalna, poszukująca osobliwości i wyjątkowości kulturowych, tylko radykalnie, etycznie rozumiana edukacja globalna zapoczątkowująca procesy transformacji indywidualnej i społecznej.

Inspirujące są w tym kontekście prace Sharon Todd (2009, 2013, 2015), odnoszące się do edukacji kosmopolitycznej, międzykulturowej i edukacji o prawach człowieka. Analizując, na przykładzie francuskiego zakazu zasłaniania twarzy w miejscach publicznych, napięcia między przywiązaniem do uniwersaliów a poszanowaniem odmienności religijnej, kulturowej i wszelkiej innej, Todd stawia pytania niezwykle ważne także dla edukacji globalnej.

Jak pogodzić uniwersalistycznie pojmowane prawa człowieka z prawem do różnicy? Jak edukacja może w sensowny sposób jednocześnie podkreślać rolę odmienności kulturowej i postulować uniwersalizm praw człowieka? Todd proponuje pragmatyczną, skontekstualizowaną, negocjowaną uniwersalność (*universality*) zamiast uniwersalizmu oraz rekonceptualizację kosmopolitycznego podejścia w edukacji.

Akceptacja kategorii uniwersalności oznacza traktowanie wszelkich roszczeń do uniwersalności (np. praw człowieka) jako otwartych, warunkowych i zależnych od kontekstu historycznego i politycznego. Wymagają one kulturowej translacji, są bowiem zawsze artykułowane w określonych językach i systemach reprezentacji. Edukacja, zamiast uczenia o prawach i uniwersaliach postrzeganych jako transparentne i oczywiste, staje się nieustannym ich negocjowaniem i odnawianiem w określonych kontekstach kulturowych i historycznych. Dzięki temu możliwe jest uniknięcie zarówno hegemonii i opresji uniwersalizmu, jak i odrzucenia ich na rzecz prawa do różnicy (Todd 2009).

Nie podważając słuszności i zasadności edukacji kosmopolitycznej czy o prawach człowieka, Todd kwestionuje leżący u jej podstaw wyidealizowany obraz człowieczeństwa. Zdaniem autorki, zbyt często w edukacji odwołujemy się do jego jednostronnej wizji – jako czegoś pięknego, ze swej istoty dobrego i wartego pielęgnowania. Tymczasem człowiek ma też brzydką i złą twarz, która bywa usprawiedliwieniem wykluczenia, opresji i zbrodni. Todd wzywa do porzucenia idei kultywowania człowieczeństwa (*cultivating humanity*) na rzecz stawiania czoła temu, co ludzkie (*facing humanity*); do krytycznego spojrzenia na człowieka i jego zdolności do przemocy, konfliktu, antagonizmu – bo stąd biorą się trudności życia z innymi (Todd 2009, 2013).

Za Chantal Mouffe uznaje, że pluralizm wiąże się z nieuniknionymi konfliktami wyrastającymi z odmiennych punktów widzenia oraz tożsamości, a ich usuwanie nie ma sensu. Potrzebna jest więc taka rama teoretyczna w edukacji, która je uwzględnia. Jest nią w ujęciu Todd agonistyczna kosmopolityka (*agonistic cosmopolitics*), podkreślająca polityczny wymiar idei kosmopolityzmu, zamiast kosmopolityzmu krytykowanego za uniwersalistyczne, hegemoniczne tendencje, zachodni kolonializm i etnocentryzm. Agonistyczna kosmopolityka uznaje oponentów za przeciwników, a nie wrogów – definiuje ich zatem nie w kategoriach moralnych, tylko politycznych. Wymaga to otwartości na inne punkty widzenia, na spotkanie i debatę z nimi, sprzeczenie się o znaczenia i sensy, a także wgląd i eksplorowanie naszych własnych złudzeń, przekonań, założeń co do natury świata i człowieka. Nie ma tu prób wymazania różnic ani przewyciężenia ich w celu osiągnięcia konsensusu. Nie chodzi o uwspólnienie stanowisk, tylko o usłyszenie różnic i procesy kulturowej translacji.

By to umożliwić i praktykować w edukacji, Todd proponuje tworzenie transformatywnych przestrzeni w edukacji, przestrzeni rozmowy (odmiennej od dialogu), która będzie Levinasowską etyczną relacją z Innym (bezbronność twarzy Innego jednocześnie zaprasza do przemocy i zabrania jej). Relacja ta może zapoczątkować proces transformacji jednostki, jej sposobu myślenia, rozumienia i bycia. To pedagogia upodmiotowienia i spotkania z rzeczywistym, a nie wyobrażonym i idealizowanym Innym.

Praktyczną propozycją inspirowaną koncepcją Todd jest metoda Open Spaces for Dialogue and Enquiry (Andreotti i in. 2006; Kuleta-Hulboj 2015). W Polsce pewne elementy tego podejścia można odnaleźć w projekcie „Rozmawiajmy o uchodźcach” Centrum Edukacji Obywatelskiej (<https://migracje.ceo.org.pl/>).

Zakończenie

Liam Wegimont, przewodniczący Global Education Network Europe (GENE), zakończył wspomnianą konferencję w Londynie mówiąc, że dziś, bardziej niż kiedykolwiek przedtem, potrzebujemy edukacji globalnej. Nie jest łatwo, będzie jeszcze trudniej, ale musimy to robić. Ja dodam – refleksyjnie, krytycznie, z odwagą myślenia utopijnego, radykalnie etycznego. Potrzebujemy takiej edukacji globalnej, która nie będzie skoncentrowana ani na kompetencjach, ani na dowodach czy pomiarach, tylko na transformacji podmiotu i jego relacji z Innym w imię równości, solidarności i sprawiedliwości.

Literatura

- Abdi A., Shultz L., Pillay T. (red.), (2015), *Decolonizing global citizenship education*, SensePublishers, Rotterdam.
- Andreotti V., (2011), *Actionable postcolonial theory in education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Andreotti V., (2016), *The educational challenges of imagining the world differently*, „Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement”, 37(1).
- Bamber Ph., Lewin D., White M., (2017), *(Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education*, „Journal of Curriculum Studies”, 8.
- Beck U., Grande E., (2010), *Varieties of second modernity. The cosmopolitan turn in social and political theory and research*, „The British Journal of Sociology”, 61(3).
- Biccum A., (2017), *Global Citizenship Education in comparative perspective: epistemology, methodology and politics. Keynote address*, Conference „Research, Evidence and Policy Learning for Global Education”. DERC, UCL-Institute of Education. London, 10.05.2017.
- Bieber T., Martens K., (2011), *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, „European Journal of Education”, 46(1).
- Biesta G., (2009), *Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability”, 21(1).

- Biesta G., (2015), *Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a Geisteswissenschaft*, „Educational Theory”, 65(6).
- Bourn D., (2014), *The theory and practice of development education. A pedagogy for global social justice*, Routledge, London–New York.
- Goren H., Yemini M., (2017), *Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education*, „International Journal of Educational Research”, 82.
- Hartmeyer H., Wegimont L. (red.), (2016), *Global education in Europe revisited. Strategies and structures, policy, practice and challenges*, Waxmann, Münster–New York.
- Hicks D., (2003), *Thirty Years of Global Education: A reminder of key principles and precedents*, „Educational Review”, 55(3).
- Jasikowska K., (2015), *Po co nam globalna edukacja?*, [w:] *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, red. M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Wrocław.
- Jefferess D., (2012), *The „Me to We” social enterprise: Global education as lifestyle brand*, „Critical Literacy: Theories and Practices”, 6(1).
- Kuleta-Hulboj M., (2015), *Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy Open Spaces for Dialogue and Enquiry i Through Other Eyes*, [w:] *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, red. M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Wrocław.
- Niemann D., Martens K., Teltemann J., (2017), *PISA and its consequences. Shaping education policies through international comparisons*, „European Journal of Education”, 52(2).
- O'Donnell A., (2015), *Securitisation, Counterterrorism and the Silencing of Dissent. The Educational Implications of Prevent*, „British Journal of Educational Studies”, 64(1).
- Palacios C., (2010), *Volunteer tourism, development and education in a postcolonial world. Conceiving global connections beyond aid*, „Journal of Sustainable Tourism”, 18(7).
- Pashby K., (2016), *The global, citizenship and education as discursive fields. Towards disrupting the reproduction of colonial systems of power*, [w:] *Globalization and global citizenship. Interdisciplinary approaches*, red. I.V. Langran, T. Birk, Routledge, London–New York.
- Pons X., (2017), *Fifteen years of research on PISA effects on education governance. A critical review*, „European Journal of Education”, 52(2).
- Potulicka E., (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls”, „Kraków.
- Reynolds R., (2015), *One size fits all? Global education for different educational audiences*, [w:] *Contesting and constructing international perspectives in global education*, red. R. Reynolds i in., Sense Publishers, Rotterdam.
- Scheunpflug A., (2017), *Evidence and efficacy – a compulsion for Global Education? Keynote address*, Conference „Research, Evidence and Policy Learning for Global Education”. DERC, UCL-Institute of Education. London, 10.05.2017.
- Sellar S., Lingard B., (2014), *The OECD and the expansion of PISA. New global modes of governance in education*, „British Educational Research Journal”, 40(6).
- Sian K.P., (2014), *Spies, surveillance and stakeouts. Monitoring Muslim moves in British state schools*, „Race, Ethnicity and Education”, 18(2).
- Sjøberg S., (2015), *PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications*, „Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, 11(1).
- Starego K., (2016), *O potrzebie wartości radykalnych w edukacji obywatelskiej*, „Rocznik Pedagogiczny”, 39.

- Swanson D., Pashby K., (2016), *Towards a critical global citizenship?: A comparative analysis of GC education discourses in Scotland and Alberta*, „Journal of Research in Curriculum & Introduction”, 20(3).
- Śliwerski B., (2013), *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna”, 4(50).
- Thomas P., (2014), *Divorced but still co-habiting? Britain's Prevent/community cohesion policy tension*, „British Politics”, 9(4).
- Todd S., (2009), *Toward an imperfect education. Facing humanity, rethinking cosmopolitanism*, Paradigm Publishers, Boulder.
- Wearing S., (2001), *Volunteer tourism. Experiences that make a difference*, CABI, Wallingford.
- Wodak R., Fairclough N., (1997), *Critical Discourse Analysis, [w:] Discourse as social interaction*, red. T. van Dijk, SAGE, London.

Źródła internetowe

- Andreotti V., Barker L., Newell-Jones K., (2006), *Critical Literacy in Global Citizenship Education. Professional Development Resource Pack*, www.osdemethodology.org.uk (data pobrania: 17.04.2014).
- Bertram Ł., Jędrzejek M., (2015), *Islamskie hordy, azjatycki najazd, socjalny dżihad. Jak polskie media piszą o uchodźcach?*, <https://obserwatorium.kulturaliberalna.pl/raporty-i-publicacje/> (data pobrania: 04.01.2018).
- Bertram Ł., Puchejda A., Wigura K., (2017), *Negatywny obraz muzułmanów w polskiej prasie. Analiza wybranych przykładów z lat 2015-2016*, <https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Raport%20Negatywny%20obraz%20muzu%C5%82man%C3%B3w%20w%20polskiej%20prasie.%20Analiza%20wybranych%20przyk%C5%82ad%C3%B3w%20z%20lat%202015-2016.pdf> (data pobrania: 04.01.2018).
- Biesta G., (2012), *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?*, „RoSE – Research on Steiner Education”, 3(1), s. 8–21, www.rosejournal.com (data pobrania: 17.04.2017).
- CBOS, (2015), *Stosunek do imigrantów w krajach Grupy Wyszehradzkiej. Komunikat z badań. Grudzień 2015*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_178_15.PDF (data pobrania: 11.01.2018).
- CBOS, (2017), *Stosunek do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań. Grudzień 2017*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_163_17.PDF (data pobrania: 11.01.2018).
- Department for Education, (2014), *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools*, <https://www.gov.uk/government/publications/promoting-fundamental-british-values-through-smsc> (data pobrania: 04.01.2018).
- Dzierzgowska A., Laskowski P., (2017), *Opinia o projekcie podstawy programowej przedmiotu historia dla szkoły podstawowej*, <https://www.monitor.edu.pl/analizy/opinia-o-projekcie-podstawy-programowej-przedmiotu-historia-dla-szkoly-podstawowej.html> (data pobrania: 11.01.2018).
- International Organization for Migration, (2017), *World Migration Report 2018*, Geneva, https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en.pdf (data pobrania: 04.01.2018).
- Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego, (2017), *Uwagi do projektu Podstawy programowej – HISTORIA dla liceum ogólnokształcącego i technikum (zakres podstawowy i zakres rozszerzony)*, http://pth.net.pl/uploads/Uwagi_do_projektu_Podstawy_prog.pdf (data pobrania: 11.01.2018).

- Mayo P., (2009), *The 'Competence' Discourse in Education and the Struggle for Social Agency and Critical Citizenship*, „International Journal of Educational Policies”, 3(2), https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/1459/Mayo-Ed_policy-libre.pdf?sequence=1&isAllowed=y (data pobrania: 10.05.2017).
- Miladinovic M. (2017), *New test to assess global competence of teenagers worldwide. Interview with Andreas Schleicher*, <http://afs.org/2017/03/09/new-test-to-assess-global-competence-of-teenagers-worldwide/> (data pobrania: 10.01.2018).
- OECD, (2016), *Global competency for an inclusive world*, <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (data pobrania: 02.04.2017).
- Ofsted, (2017), *School inspection handbook*, Manchester: Ofsted, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/670083/School_inspection_handbook_section_5.pdf (data pobrania: 04.01.2018).
- Rada Języka Polskiego, (2017), *Uwagi do projektu podstawy programowej MEN: język polski – szkoła podstawowa – klasy IV-VIII*, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1723:uwagi-do-projektu-podstawy-programowej-men-jezyk-polski-szkola-podstawowa-klasy-iv-viii&catid=45&Itemid=55 (data pobrania: 11.01.2018).
- Strand T., (2010), *The Cosmopolitan Turn. Recasting „Dialogue” and „Difference”*, „Paideusis”, 19(1), <https://www.duo.uio.no/bitstream/10852/30522/1/2010-The-Cosmopolitan-Turn.pdf> (data pobrania: 2.01.2018).
- Todd S., (2013), *Difficult conversations, or the difficult task of facing humanity. Presentation as part of the Impossible Conversations Series, NCAD Dublin, April 9th, 2013*, https://www.hughlane.ie/phocadownload/exhibitions/cummins_conversation%203%20fin-26.pdf (data pobrania: 03.01.2018).
- Todd S., (2015), *Creating Transformative Spaces in Education. Facing Humanity, Facing Violence*, „Philosophical Inquiry in Education”, 23(1), <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/download/897/530> (data pobrania: 10.03.2017).